

O ENSINO UNIVERSITÁRIO NA ÉPOCA DO DECLÍNIO DOS SABERES

Rinaldo Voltolini¹

Resumo

Este trabalho analisa o impacto que as vicissitudes do declínio do valor social do conhecimento, traço da sociedade contemporânea, têm no ensino universitário. Situado no ponto terminal do processo de ensino, o ensino universitário vive a dificuldade de definir sua identidade: estaria ele mais próximo à universalização do conhecimento, ou mais próximo à especificidade exigida pelas profissões catalogadas pelo mercado? A hipótese deste trabalho, sustentada a partir da noção psicanalítica de discurso do capitalista é a de que o ensino universitário, acompanhando o declínio do valor social do conhecimento, trocou o que seria sua principal função: a de fazer pensar, pelo consumo maciço de um conhecimento acumulado que visa preparar competências.

Palavras chaves: ensino universitário, declínio dos saberes, discurso do capitalista.

UNIVERSITY TEACHING IN TIMES OF THE DECLINE OF KNOWLEDGE

Abstract

This paper analyses the impact the decline of the social value of knowledge, a trace of contemporary society, has on university teaching. At the end the teaching process, university teaching goes through the difficulty of defining its identity: would it be closer to the universalization of knowledge, or closer to the requirements of the professions defined by the market? Formulated from the psychoanalytical notion of capitalist discourse, the hypothesis of this paper is that university teaching, in line with the decline of the social value of knowledge, changed what would be its main function, namely, to make students think, for the massive consumption of knowledge to prepare for professional competences.

Keywords: university teaching, decline of knowledge, capitalist discourse.

O evento conhecido como “maio de 68”, ocorrido na Europa, talvez possa ser considerado o ápice, em termos de impacto institucional, da crítica à ideologia capitalista em suas sutis formas de dominação e perpetuação.

1. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – Brasil.

O alvo era a universidade, o que ela era e o que ela deveria ser segundo os critérios de um pensamento que não tinha dúvidas em assumir-se como instrumento de emancipação.

Para este pensamento, de origem marxista, a universidade desempenhava claramente o papel de braço importante do sistema para a legitimação das desigualdades. Sua maneira específica de proceder a essa legitimação era fazendo, como se convencionou chamar na época, a “justificação da miséria”.

A reivindicação do movimento sustentado pelos estudantes universitários era fundamentalmente a de que a universidade restabelecesse sua vocação de ser um “lugar para pensar”. Não um pensar alienado, preso às idéias mestras caras ao sistema e reproduzidas ecolalicamente *ad infinitum*, mas um pensar crítico comprometido com a emancipação da condição de miséria.

A universidade, por ser um lugar de altos estudos, ligados intrinsecamente à produção da ciência e, portanto, atrelada às possibilidades maiores de transformação do mundo, não poderia entregar-se tão docilmente à manutenção do mesmo, sob pena de perder sua maior fecundidade: a relação entre o conhecimento e a emancipação.

A atividade científica não poderia reduzir-se à tarefa de construir a comodidade para o mundo, usufruível, como sempre, apenas pelas classes abastadas, garantindo assim o “sono tranquilo dos justos”. Ela deveria, isto sim, comprometer-se com o “despertar desse sono”, ajudando a transformar um mundo marcado pela desigualdade, construída através da exploração do homem pelo homem.

A atividade científica deveria também restabelecer o gosto pelo pensamento complexo, único capaz de enfrentar os desafios do real e de vencer as armadilhas tentadoras das posições morais reconfortantes, como sempre produzidas pelo pensamento supersimplificador. Com esses princípios o movimento de base estudantil representou um verdadeiro abalo sísmico na sociedade da época, digno daqueles que só encontramos em situação de guerra.

Passadas quase cinco décadas desse evento histórico podemos nos perguntar, examinando a universidade atual, sobre os efeitos pretendidos por esse movimento. Teria a universidade assumido os princípios apregoados pelo movimento de maio de 68 e encabeçado uma revolução universitária do conhecimento?

Um exame rápido e superficial da realidade atual das universidades (e aqui manteremos propositalmente o termo em seu caráter amplo, abrangente, sem as habituais distinções de setorização tais como: pública ou privada,

brasileira ou internacional, etc. justamente para analisar um fenômeno: o declínio dos saberes, que acreditamos ser global e contemporâneo) parece demonstrar que não.

Como não constatar a flagrante e impotente cessão que as universidades mais visceralmente ligadas à pesquisa demonstram à burocracia administrativa, que estabelece critérios meramente quantitativos de avaliação de sua produção, critérios absolutamente estranhos à atividade intelectual; a aceitação da chegada maciça da ideologia dos recursos audiovisuais e tecnológicos prometidos como revolucionários da relação de ensino e que não fazem senão mascarar com o semblante de modernidade o efeito avassalador da queda do valor social do conhecimento; o desprestígio das ciências humanas que, por não serem atrativas ao mercado, inessenciais na lista de Schindler, como destaca Chauí em uma feliz metáfora, só subsistem no mundo universitário “como anacronismo tolerado” (2001, p.60); o interesse absolutamente crescente de grupos empresariais privados pelo financiamento de pesquisas na universidade e pela compra de algumas dessas instituições de ensino para implantar nelas as exigências do mercado; a influência importante que as corporações profissionais exercem sobre os currículos dos cursos de graduação, definindo disciplinas e amarrando, como demonstram Nunes e Carvalho (2007), a existência de cursos no ensino superior às profissões regulamentadas no mercado, vetor chamado por esses autores de “matriz profissionalizante”; o crescimento do peso dessa visão de encaixe no mercado o que faz com que os estudantes se sintam “candidatos à profissão antes de serem candidatos ao saber” (Nunes e Carvalho, 2007), restringindo a visão de mundo em prol da especificidade exigida pelo exercício de uma rotina profissional.

Todos estes sinais indicam que as universidades, públicas ou privadas, no Brasil ou no mundo (obviamente guardadas as proporções) cada uma a sua maneira, com suas especificidades, cederam aos apelos e à dominância do capital. Não apenas porque tomam como fim trabalhar para os interesses de grupos específicos, como é clássico considerar desde a tradição marxista, mas, sobretudo quando se vêem capturadas, como pretendemos destacar desde a tradição psicanalítica, por uma dialética social, intitulada por Lacan de discurso do capitalista, cuja dinâmica faz prevalecer certa “extinção do humano”, roubando-lhe a tessitura e a densidade da palavra.

O status desse quadro geral da universidade atual é tão flagrante e constatável que podemos encontrar em dois autores de procedência teórica distintas uma mesma observação, feita com o mesmo tom de advertência e crítica, que por razões de princípio deste trabalho nos importa destacar:

É raríssimo que uma coisa feita na Universidade possa ter conseqüências, uma vez que a Universidade é feita para que o pensamento nunca venha a ter conseqüências (Lacan, 1967-68, p.35)

[...] porque a universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir em lugar de realizar o trabalho de reflexão. Porque conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. É preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária. (Chauí, 2001, p.62)

Trata-se, em ambos os casos, de sublinhar o caráter estéril da universidade quanto à questão do pensar. Como a Universidade, originalmente lugar de altos estudos, estudos avançados possibilitados pelo uso potente da razão e da reflexão, teria se tornado um lugar de reprodução e fundamentalmente de “consumo de conhecimentos”?

Essa curiosa antinomia entre o conhecimento e o pensamento importa-nos destacar, uma vez que ela constitui o emblema disso que se anuncia no título deste trabalho com o nome de declínio dos saberes.

Depois de séculos de tradição do gosto pelo exercício do pensamento, desde Adão em sua sede de conhecimento que o leva a abrir mão do paraíso, passando pelo iluminismo com sua premissa básica, baconiana, de que o “saber é poder”, culminando com o marxismo com sua militância pelo pensamento crítico e emancipatório, nossa época parece testemunhar a transição do pensamento vivo para o conhecimento morto, conhecimento este que mata a complexidade do real e que é feito não para mobilizar o pensamento, mas para ser “consumido”.

Um percurso por essa virada importante, a detecção de seus pontos de bastamento, a discussão de suas vicissitudes, nos servirá para situar mais acertadamente em que termos devemos pensar os impasses atuais do ensino universitário.

Discurso do capitalista e o declínio do valor social do conhecimento

Se concordamos que os fatos acima reunidos testemunham um giro importante na história, com impacto decisivo sobre o valor social do conhecimento, é preciso discernir sua genealogia, compreender seus móveis, a forma como este giro se constituiu, pois tal esclarecimento certamente nos colocará em melhores condições para compreender os impasses atuais do ensino universitário

Durante séculos, como destacamos acima, o conhecimento ocupou um lugar de extremo destaque na humanidade. Já no mito bíblico de Adão e Eva, a sede de conhecimento valia o preço da perda do paraíso. A perfeição do paraíso não era completa, algo faltava (o que, de saída, já serve para demonstrar o caráter paradoxal da satisfação humana, tão bem destacado pela psicanálise), e a curiosidade em descobrir o quê era superior aos benefícios ofertados.

Com o advento das luzes esta sede de conhecimento ganhou um novo impulso. Conhecer, agora passava a significar o principal instrumento, a via régia, da emancipação. Tomar o destino nas mãos e não mais relegá-lo integralmente à vontade divina, nem mais se deixar absorver pelas explicações obscurantistas contidas na palavra dita revelada por Deus, representava o mote de toda uma época que depositou no conhecimento todas as esperanças de uma revolução na humanidade.

A ciência moderna buscava a verdade nos fatos, não mais na palavra de Deus, e os primeiros descobridores e inventores, como Galileu, por exemplo, se tornaram grandes celebridades, vencido, é claro, o primeiro tempo de ostracismo e de perseguição, típico de tudo aquilo que tem impacto sobre o *status-quo ante*.

Simultaneamente, durante séculos também, o corpo foi entendido como o lugar do sofrimento, precariedade terrena, imperfeição e infelicidade, e o espírito, a possibilidade de elevação da miséria, do culto ao que há de mais divino em nós. Era a maneira de ultrapassamento dos limites da morte e do cultivo de uma eternidade, não necessariamente aquela do reino divino, mas, sobretudo daquela que restaria, através da história, para os homens.

Nos dias de hoje o conhecimento não goza mais do mesmo status. Adão e Eva seriam figuras altamente improváveis; quem trocaria o paraíso pelo conhecimento? Ou ainda, quem acredita que o acesso ao paraíso depende do *processo* conhecimento? Não poderíamos pensar, em mais sintonia com as coordenadas da contemporaneidade, que, em se tratando de acesso ao

paraíso, há caminhos mais rápidos tais como o interesse direto pelo *produto* diploma?

Mesmo a convicção no poder das Luzes e do esclarecimento perdeu fôlego e a promessa sustentada tacitamente de que o conhecimento científico viria oferecer um conforto equivalente ao que a palavra divina tinha podido oferecer por séculos, visivelmente não se sustentou, como mostram, entre outras coisas, a recrudescência do empuxo à religião e o receio sempre à espreita de que com os próprios objetos criados pela ciência venhamos a dar fim na humanidade.

A própria ciência perdeu o atrativo enquanto saber emancipatório para tornar-se, sobretudo, um meio de concretizar “objetos para o consumo”. Ela, que já tinha sido atraente por suas descobertas revolucionárias, por sua capacidade de girar o mundo, reflete mais, hoje em dia, a imagem de um saber do tipo “super interessante”. Dela não se espera mais a revolução, mas o conforto.

Os cientistas deixaram de ser heróis para se tornarem anônimos, sem brilho e ocultados por trás dos objetos inventados. Quem conhece o nome ou a história do inventor do carro à álcool? “Cientistas” descobriram medicamentos que controlam a carga viral do HIV!

O espírito, por sua vez, lugar da esperança de elevação da miséria mundana, é cada vez mais identificado pela ciência mesma como parte desta mesma miséria, como mais um órgão do organismo. Tudo no psiquismo pode ser reduzido ao substrato orgânico e a alma talvez não seja mais do que algumas secreções químicas, reza uma das principais crenças contemporâneas. Deste modo, o corpo é promovido ao primeiro plano.

Mas, então, o que hoje o capitalismo consumiria? Os corpos? Eles já são utilizados há muito tempo e a noção já antiga de “corpos produtivos” é testemunha disso. A grande novidade seria a redução dos espíritos, Como se o pleno desenvolvimento da razão instrumental (a técnica), permitido pelo capitalismo, se consolidasse por um déficit da razão pura (a faculdade de julgar a priori quanto ao que é verdadeiro ou falso, inclusive bem ou mal). É muito precisamente esse traço que nos parece propriamente caracterizar a virada dita “pós-moderna”: o momento em que uma parte da inteligência do capitalismo se pôs a serviço da “redução das cabeças (Dufour, 2005, p.10).

Como veremos, a tentativa de eliminação do psíquico e a consequente promoção do corpo ao primeiro plano, identificado como uma máquina funcional, constituem as duas vigas mestras do lugar que a ciência atribui ao homem na pós-modernidade. Este duplo processo equivale ao processo chamado por Dufour de redução das cabeças e de sua consecução depende estritamente o que propomos chamar aqui, para atestar o impacto que essa dinâmica social implica no campo do conhecimento, de declínio dos saberes.

Logo veremos que a redução das cabeças e a promoção do corpo ao primeiro plano é o projeto concretizado pela ideologia behaviorista, constantemente em ascensão na sociedade pós-moderna.

Não nos deteremos demasiadamente na teia complexa de fatores que engendraram este giro na história, remetendo o leitor interessado à gama significativa de trabalhos de sociologia e história que atestam e desenvolvem esta complexidade.

De nossa parte e para nossos fins interessa destacar e desenvolver o que deste giro podemos reter para nos ajudar a compreender a constatação que nos convoca: o declínio do sentido do conhecimento e seu impacto na realidade do ensino.

Nossa hipótese, engendrada desde a psicanálise, é de que este declínio passa substancialmente por uma operação, escrita por Lacan (1972) na fórmula do discurso do capitalista, que designou um modo particular, inédito na história até então, de relação do sujeito com o objeto. Modo este em que o objeto, agora coisificado por sua produção em série, empirizado pelo discurso científico, desconectado de seu fundo de ausência, tal como destacou a psicanálise com os conceitos de pulsão e de desejo, vem determinar, artificialmente, um “sujeito em série”, votado para o consumo.

A hiperinflação do objeto, sempre pronto e recolocável na prateleira, empreendida pelo capitalismo, visa estabelecer entre o sujeito e o objeto uma complementaridade sem arestas, o “objeto sob medida” na linguagem mercadológica, a “existência da relação sexual”, nos termos lacanianos, o paraíso nos termos bíblicos.

A não convivência pacífica, sem conflitos, entre o paraíso e o conhecimento, cerne do drama adâmico, foi percebida e teorizada por Freud, que reconheceu nesta tensão o motor do conhecimento.

Lembremos que, para Freud, o sentido do conhecimento se engendra fundamentalmente nos entraves do processo pulsional. Seja quando se trata do bebê que, impossibilitado de satisfazer-se plenamente com a alucinação do seio, primeiro procedimento com o qual tenta dar conta do aumento de

tensão no aparelho psíquico, inicia sua pesquisa da realidade, seja no jovem edipiano que, preocupado com os riscos da chegada de um rival, inicia sua teorização sobre a relação sexual, é sempre a partir de uma falta, siderante e sinérgica para o sujeito, que a tentativa de conhecer se engendra. Desde Freud podemos dizer que é “a renúncia ao imediatismo do prazer que permite acessar o conhecimento”.

Toda nossa educação atual tem que se dar num contexto em que o objeto foi promovido ao lugar do Zenith e num tal contexto só pode ter problemas para sustentar o sentido do conhecimento. Qual seria o atrativo do conhecer se o paraíso dos objetos se oferece a mim sem limites? Bastaria uma cota de sacrifício, acredita-se, o trabalho de doar uma costela, para que se apresente na minha frente aquela que “completará a minha falta”.

Mas os conhecimentos continuam a serem veiculados, nos objetariam, pelas várias instituições de ensino ou por outros veículos de informação, mesmo por sua disponibilidade nas redes da Internet, etc.. É verdade, mas o que muda é que sua veiculação não depende mais agora de sua vinculação às teias do processo pulsional e desejante. Bem entendido, esta ocorrerá inevitavelmente, mas sua ocorrência não tem valor no quadro geral das forças que movem o sistema.

Os vários conhecimentos ganham valor utilitário, como atestam as perguntas frequentes nos alunos de hoje em dia, mesmo entre os universitários, de quem já se esperaria, por terem em princípio escolhido um curso de sua preferência, um envolvimento maior com o conhecimento: De que vai me servir esta matéria? Professor! Isso vai cair na prova?

Se a oferta de conhecimentos deixa de se conectar com o campo desejante, esteio que sempre serviu de lastro para o sentido, e passa a desempenhar um papel “acumulador” (sublinhemos aqui a relação direta deste termo com a lógica capitalista), com valor dentro do jogo de trocas mais do que de uso, como tantas vezes já se fez observar no interior da própria crítica pedagógica, ela inevitavelmente recairá em perda de sentido.

Parte desse processo já foi identificado pela própria reflexão pedagógica, embora essa última mantenha a ilusão de que pode controlar pedagogicamente um problema que tem amplitude antropológica e social. Nessas tentativas de solução, o senso comum pedagógico costuma afirmar que tal perda de sentido se deve aos recursos utilizados pelos docentes em seu processo de ensino. Eles seriam precários, desinteressantes para o aluno, promovendo, assim, um ensino sem significação. Tal entendimento situa o sentido do

conhecimento no plano estritamente “individual”, marca que demonstra a adequação do discurso pedagógico à lógica capitalista.

O problema do declínio do sentido do conhecimento não se resolve com tentativas de dar sentido individual ao conhecimento porque o sentido é algo que não pode ser encontrado fora da referência a um outro, fora, portanto, de uma tradição.

Toda a psicologia que influenciou o pensamento pedagógico atual, bem representado pelo slogan do “ensino centrado no aluno”, é repleta desse equívoco. Não é de estranhar, entretanto, que a psicologia tenha sido capturada por essa lógica, quando conhecemos as condições de seu nascimento científico, bastante comprometido, como tantas vezes apontado (Patto, 1987), com a tecnocracia capitalista.

Mas é preciso relembrar a função necessariamente coletiva e coletivizante do conhecimento. Nesse entendimento psicopedagógico o ser do indivíduo poderia ser compreendido fora de sua concretude existencial, gerando o indivíduo isolado. Mesmo suas relações com os outros passam a ser concebidas como produto de sua potencialidade psicológica: a sociabilidade.

Se pensarmos essa premissa a partir de uma referência psicanalítica, diríamos que não haveria o Outro, só os outros. Mas é no Outro e não nos outros, nem nos objetos, que qualquer sentido pode se estabelecer.

A criança só interroga um objeto qualquer porque ele lhe é apresentado por alguém que sustenta sua significação num além de si mesmo. Fora desse enlaçamento os objetos permanecem carentes de qualquer sentido. É como um dom que o objeto desperta interesse, ou mesmo seu contrário, o desinteresse.

Quantas vezes já se experimentou que um texto, por exemplo, cujo conteúdo despertaria, sob outras condições, o interesse de um adolescente, por sua relação com o repertório desejante dele, se torna insípido simplesmente porque sua leitura foi imposta?

Não há conhecimento cujo sentido não se assente no laço que o liga a uma turba discursiva na qual todos pegamos carona. A tradição é um outro nome para o Outro; seu próprio sentido etimológico o indica: tra’ dicção, ou seja, algo que se passa através da dicção. Trata-se fundamentalmente de um lugar linguageiro. Se quisermos sustentar que o sentido do conhecimento está no objeto ou no indivíduo, como parecemos crer em nossa época, esse sentido certamente se esvaziará.

Resulta interessante observar como o behaviorismo, teoria mais representativa do individualismo liberal e que consagra a unidade ideológica

da psicologia a que nos referíamos acima, constrói seu aparato conceitual e, em particular, qual o sentido e o valor que o conhecimento vai ter neste sistema teórico. A cena sempre aludida de sua origem, o cão de Pavlov ou a caixa de Skinner, é um exemplo interessante para discutir a queda da tradição e do valor do conhecimento, e também, como veremos, a extinção do psíquico do homem.

A Naturalização do humano é o projeto promovido pelo behaviorismo. A emergência de uma teoria como a behaviorista, comprometida com a adesão ao ideal e aos métodos das “Ciências Naturais” no estudo do homem, demonstra bastante bem a necessidade, reclamada à ciência, de constituir os meios para a plena consecução do capitalismo.

O que há de desagradável nas modernas teorias do comportamento, não é que elas sejam falsas, mas que elas podem se tornar verdadeiras, é que elas são, de fato, a melhor demonstração possível em conceitos de certas tendências evidentes da sociedade moderna (Arendt, apud Gori et Del Volgo, p. 214)

A imagem já célebre do rato preso numa caixa que o limita, “privado em suas necessidades vitais”, forçado a obedecer ao comando do experimentador que deseja que ele “aprenda” certos truques que lhe garantirão a vida, tem mesmo um valor paradigmático, cujo significado seria importante analisar, não naquilo que isso mostraria d’A” aprendizagem, mas naquilo que isso guarda de relação com as vicissitudes da Educação atual.

O primeiro ponto a observar é o da pretensão de equivalência entre o comportamento animal e o humano que tal orientação de pesquisa está inclinada a admitir. Tal equiparação corresponderá exatamente àquilo que afirmamos acima como a promoção do corpo ao primeiro plano, uma vez que é no registro corporal (veja-se, por exemplo, como os remédios para tratar os males da saúde dos animais e dos homens são, em geral, os mesmos) que a comparação fica menos disparatada.

Toda a afirmação sobre o homem como um ser “desnaturado”, concepção clássica que continua a sustentar outra orientação de pesquisa do homem, não pode senão ser tratada dentro de tal perspectiva como uma posição preconceituosa, que acarretaria atrasos ao estudo do comportamento humano.

Não que a própria teoria behaviorista não faça, ela mesma, certa experiência dessa desnaturação do homem, fato que ela está inclinada a negar

(no sentido freudiano do termo, ou seja, para esconder um conflito, para se defender, se proteger de uma ameaça a si mesma), pois tudo nela a prepara para não acolher em seu domínio conceitual tal consideração. Refiro-me ao que esconde certa ambigüidade presente no conceito de “condicionamento”, tão fundamental para a teoria behaviorista. Nesse conceito fica reconhecido que o comportamento depende de certas “condições”, sem as quais não poderia manter-se, sem que, contudo, se chegue a reconhecer o quanto a suposta Natureza humana é frágil dada a imensa possibilidade de alteração que a própria teoria behaviorista se empenha em defender.

Lacan (1967-8) observou esta peculiaridade do empreendimento behaviorista. Para a psicanálise a aproximação entre o homem e o animal é absolutamente impensável. O empalidecimento da noção de instinto em prol da noção de pulsão, a valorização de temas como os sonhos, os chistes, a cultura, os esquecimentos, tão exclusivos do humano, são marcas disso. Todo o empreendimento teórico de Freud pode ser compreendido como uma insistência em demonstrar e extrair as conseqüências do fato de nossa diferença em relação aos animais, sem precisar, contudo, aderir a nenhuma tese do “privilégio na Criação”, mas marcando que essa diferença reside na linguagem.

Mas o rato dos experimentos de Skinner só aprende porque algo de sua necessidade está em jogo, ou seja, o conhecimento daí derivado será intrinsecamente “utilitário”. Pressionado pelas estratégias do experimentador ele adquire os recursos que lhe servem para matar sua sede, ou para escapar do choque. A idéia de aquisição de conhecimento que aí se estabelece nasce solidária a um utilitarismo cujas bases seriam controláveis por um planejamento científico.

Mas é também interessante observar, como o protótipo experimental do rato revela, que o conteúdo ensinado, nesta perspectiva é “inútil”. De fato, qual a relevância de ensinar um rato a manipular uma manivela? Mesmo que os experimentos se complexifiquem daí em diante, na direção de aquisições mais significativas, não é irrelevante que o mito original desta teoria esteja comprometido com o utilitário e com o sem sentido.

Tal perspectiva não demonstraria, a revelia de si mesma, como convém a tudo que é ideológico, uma vez que não depende da consciência para se disseminar, que o conteúdo ensinado “não precisa ter sentido”? O que importa são as habilidades a serem atingidas e essas seriam definidas segundo as necessidades do mercado.

Ainda que de maneira provocativa, mas para acentuar a dimensão política do que está em jogo, poderíamos dizer que aprender a manipular a manivela não serve para o rato conviver com outros ratos, mas tão somente para resolver a “sua” necessidade, o que demonstra o compromisso dessa perspectiva com o individualismo enquanto política.

Se o essencial da teoria behaviorista, como indicamos acima através de Arendt, reside no fato de que seus postulados refletem a ideologia dominante da sociedade contemporânea, temos aqui o corolário de como nossa sociedade encara o conhecimento: utilitário, sem sentido relacional, atrelado à necessidade e não ao desejo, individualista.

Nestes termos, sob o ápice da “biologização” do homem e sua conseqüente despsicologização, operada pelo paradigma S-R que exclui toda referência a uma mediação simbólica entre o estímulo e a resposta, encontramos uma alteração fundamental do processo de conhecimento. Ele não precisaria, segundo essa perspectiva, passar pelas redes desejantes, nem encontrar seu sentido no campo do Outro, mas apenas visar o domínio de um objeto cujas coordenadas, inclusive, estariam sob o comando dos experimentadores, de quem, é óbvio, só podemos esperar que terão sempre as melhores intenções.

A constante promoção do “bios” como explicação derradeira para as questões humanas é flagrante em nossos tempos. Sua denúncia já foi feita pela pena foucaultiana através do termo “bio-poder”, mas talvez caiba à psicanálise esclarecer a relação intrínseca que essa biologização guarda com a despsicologização do homem. Quanto mais nossa sociedade e, por tabela, nossa educação em geral, funcionarem como caixas skinnerianas, mais o conhecimento será sem sentido.

A universidade e a produção do pensar

O galopante movimento de globalização trouxe, entre outras coisas, para a realidade universitária brasileira a proposta de uniformização do funcionamento em acordo com a perspectiva internacional.

Em uma matéria da revista *Veja* de 2006, Camila Antunes (apud Castro, 2006) destaca e comenta a adesão brasileira ao movimento de uniformização internacional dos cursos universitários. Esse se inicia, como era de se esperar, via universidades particulares, uma vez que essas, pelas próprias condições de sua origem estão mais afeitas às demandas de mercado e, portanto, dispostas a importar modelos já prontos e que chegam com a chancela da internacionalidade.

Conclui Antunes “é natural e saudável ter no país escolas superiores de qualidade internacional. Essas escolas globalizadas encaram as transformações de modo mais pragmático e menos ideológico, facilitando a vida dos estudantes depois de formados” (apud Castro, 2006, p.134)

Essa avaliação, embora não balizada por uma reflexão crítica séria, reflete bastante bem o espírito de entusiasmo com o qual se adere à perspectiva globalizante.

O uso da expressão “facilitar a vida dos estudantes” em oposição ao termo “ideológico” constitui um exemplo excelente da dialética conflituosa entre prazer e pensamento que trabalhamos acima. O termo “pragmático” serve para marcar que o interessante é o encaixe no mercado de trabalho e não qualquer perspectiva de reflexão.

O que esperar, no tocante a atividade do pensar, característica definidora do ensino universitário, num contexto em que se prima pelo pragmático e pelo facilitador? Como fica a questão do ensino num tal contexto?

Todo ensino é, fundamentalmente, uma atividade da palavra. Essa obviedade precisa ser constantemente lembrada hoje em dia já que tudo parece concorrer para seu esquecimento.

A banalização da palavra, tributária daquilo que apontávamos acima como a característica principal do discurso do capitalista, ou seja, a promoção da relação perfeita, sob medida entre o objeto e o sujeito é consequência inevitável nesse processo. Tal relação perfeita entre o objeto e o sujeito tem consequência direta sobre a função simbólica, uma vez que é ela que permite e regula a relação entre ambos.

Concordamos com Dufour, quando destaca a questão da “perda da autoridade da palavra”. Citando Blanchot (2005, p.134) ele destaca que “‘Falar’, escreve ele, ‘é sempre falar segundo a autoridade da palavra’”.

Compreender que a autoridade está, antes de tudo, na palavra é compreender que é ela e só ela que pode “autorizar” o que se diz. E isso porque ela comporta certas regras que, são, aliás, as mesmas da disciplina do pensamento e que não podem ser flexibilizadas, sob pena de não nos entendermos mais uns aos outros e de não conseguirmos produzir nada novo.

Como fica a questão do ensino e da aprendizagem se há perda da autoridade da palavra?

“Inaugura-se, pois, um triste destino para esses alunos mal instalados na função simbólica: eles se encontram, de algum modo, privados de enigma. Ao não falarem mais segundo a autoridade da palavra, eles também não

podem mais escrever e não podem mais ler.” (Dufour, 2005, p.135)

Sem a autoridade da palavra caímos inevitavelmente no campo do totalitarismo que, neste caso específico parece ser o “totalitarismo da opinião”.

O modelo educacional que prevalece hoje contra o arcaísmo integrou a famosa ‘revolução audiovisual’ que se desenrolava paralelamente a essa revolução pedagógica, de modo que o que doravante funciona na escola é o modelo de *talk show* televisivo onde cada um pode ‘democraticamente’ dar sua opinião. (Dufour, 2005, p.142)

O professor, nesse contexto, fica designado como aquele que tem que “fornecer as informações que animam o debate” e não deve ter mais a pretensão de interferir para produzir o pensar.

Colocado inteiramente como uma questão intersubjetiva e relativa, o conhecimento não deve mais ser o produto de uma exigência de esforço crítico por parte do aluno para abandonar seu próprio ponto de vista rumo à posições menos autocentradas e menos limitadas.

Como já se sabe há muito tempo, o esforço para derrubar certa relação autoritária no ensino, caracterizada pela centralização do poder no professor, levou, paradoxalmente a uma perda da autoridade da palavra. O que se impossibilita com isso, são as próprias condições do pensar. “Sobretudo, não se deve pedir aos ‘jovens’ que pensem. Primeiro deve-se distraí-los, animá-los, não sobrecarregá-los com cursos, deixando-os ‘democraticamente’ zappear de um tema a outro à sua vontade, ao sabor das interações”. (Dufour, 2005, p.147).

O clima de entretenimento e de liberdade deve predominar de modo que se esquece a observação kantiana de que quando se quer criar um sujeito crítico deve-se bloquear o mau uso de sua liberdade. “Em resumo, trata-se, na melhor forma, de fabricar cretinos contestadores adaptados ao consumo”. (Dufour, 2005, p.147)

Aliás, não é difícil perceber que essa estratégia de criar um ambiente interessante, agradável e sem esforço de pensamento, pouco ou nada tem a ver com a tarefa universitária de formação, mas muito mais provavelmente está ligada à necessária tarefa de enganar os jovens quanto ao futuro incerto com relação ao emprego que muitos não

terão, como provam os índices alarmantes de não ingresso no mercado, ou ainda, de ingresso em postos que nada tem a ver com o curso de origem.

Para os professores do ensino universitário o dilema não é menos pungente. Eles devem lutar contra sua total assimilação a um sistema que os anula. Em muitas instituições de ensino superior nem mesmo sobre suas aulas eles podem manter uma autonomia. Há apostilamentos concebidos a partir da lógica da uniformização, como há proibições no uso de algumas metodologias de trabalho, como o trabalho em grupo, entendido como “enrolação” de aula e as avaliações a serem realizadas com os alunos já são feitas por outras pessoas que não o próprio professor.

Talvez o ápice desta anulação esteja na galopante demanda, que nada por acaso encontra adesão em primeiro lugar no ensino universitário, do “ensino à distância”. O pragmatismo e a facilitação são conceitos freqüentes em toda propaganda do ensino à distância: encurta distâncias geográficas, amplia o número de vagas, diminui custos, permite flexibilidade de horários para “as aulas”, possibilita o acesso constante ao professor graças ao meio de comunicação disponível, etc.

Retomar os meios que reconstituem a autoridade da palavra não é tarefa fácil, nem mesmo podemos saber o quanto ela é realizável, uma vez que tudo parece concorrer contra isso e que os pilares do consumismo capitalista reforçam suas coordenadas de maneira cada vez mais insidiosa. Mas haveria outra coisa a fazer que não almejar para o ensino universitário a retomada de sua função maior: “ensinar a pensar”?

Referências bibliográficas

CASTRO, J. (2006) Para o que aponta a globalização do ensino universitário na atualidade. Em: Lo Bianco, A.C. (Org) *Freud não explica: a psicanálise nas universidades*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

CHAUÍ, M. (2001) *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.

DUFOUR, D. R. (2005) *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

GORI, R.; DEL VOLGO M. J. (2005) *La santé totalitaire: essai sur la médicalisation de l'existence*. Paris: Éditions Denoël.

LACAN, J. (1967-68) *O ato psicanalítico*. Inédito, aula de 15 de novembro de 1967.

LACAN, J. (1972) Du discours psychanalytique. In: *Lacan en Italie* (p.32-54). Paris: Éditions du Seuil. (texto não publicado)

LACAN, J. (1998) *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

LACAN, J. (2006) *Meu Ensino*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..

NUNES, E.; CARVALHO, M. M. de. (2007) Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. In: *Sociologias*. Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan/jun/2007, p.190-215, <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a08n17.pdf>

PATTO, M.H.S. (1987) *Psicologia e Ideologia: uma introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor.